

WIDERSPRUCH

In: Widerspruch Nr. 27 Philosophie und Alltag (1995), S. 36-47

Autor: *Reinhard Meiners*

Artikel

Reinhard Meiners

Philosophieren mit Kindern

I.

Philosophie und Kinder, dies scheint auf den ersten Blick ein Widerspruch zu sein. Auf der einen Seite die Philosophie mit ihrem klassischen Selbstverständnis als erste und grundlegende Wissenschaft, mit der zu beschäftigen sich oft stillschweigend, manchmal aber auch ausdrücklich ein ganz besonderer intellektueller und menschlicher Anspruch verbindet. Auf der anderen Seite die Welt der Kinder, die Welt der Straße, der Spielplätze, Kinderzimmer und Game Boys, wo Denken und Handeln naturwüchsig, direkt, spontan und durch den Entwicklungsgrad und zufällig vorherrschende Einflüsse bestimmt sind.

Faßt man Philosophie als institutionalisierte und ihrem Anspruch nach fächerübergreifende Wissenschaft, dann sind Kinder von der Philosophie ausgeschlossen und die Beschäftigung mit Philosophie alters- und entwicklungsmäßig sehr hoch anzusetzen.¹ Das andere Extrem, Fragen und Äußerungen von Kindern unabhängig von Alter und Entwicklung als Philosophie auszuweisen, führt zu einer inflationären und damit unpraktikablen Ausweitung der Bestimmung von Philosophie.

¹ Mangelnde Erfahrung und Abhängigkeit des Kindes von den Leidenschaften (vgl. Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1095 a 1-13), Fehlen des für die Philosophie notwendigen Ernstes und Abstandes (vgl. Platon, Politeia 535 a ff., bes. 539 b), Fehlen eines abstrahierenden und logischen Denkens (vgl. Hegel, Über den Vortrag der Philosophie auf Gymnasien, in: Werke, Frankfurt/Main 1970, Bd. 4, 403 ff.) sind die Hauptargumente für die Position.

Um zwischen diesen beiden Positionen das Verhältnis von Philosophie und Kindern sinnvoll bestimmen zu können, werden wir zwischen der institutionalisierten Philosophie als Wissenschaft, die die Ergebnisse ihrer Beschäftigung mit der Natur, dem Menschen, der Gesellschaft und dem Denken darlegt und dem Philosophieren als Prozeß und Tätigkeit des Denkens und Erkennens differenzieren.² Philosophie sperrt sich prinzipiell keinem Gegenstand. Die Geschichte der Philosophie belegt dies eindrucksvoll. Auch die Art und Weise der Beschäftigung mit all diesen Gegenständen, das Philosophieren, weist ein ähnlich breites Spektrum an Zugängen, Prozessen und Wegen auf. Philosophie kann demnach fast überall ein- und ansetzen und – unter noch zu bestimmenden Voraussetzungen – in fast jedem Alter. Wesentliche Bestimmungen des Philosophierens als Lern-, Denk- und Erkenntnisprozeß sind die Reflexion und die Kritik, die radikale Hinterfragung des jeweils Gegebenen und Gewußten. Philosophieren ist dabei nicht nur Auseinandersetzung mit den im Wissenschaftsbetrieb gewonnenen theoretischen Ergebnissen, sondern ist auch Hinterfragung und kritische Reflexion der aktuellen und alltäglichen Dinge und Probleme im Leben, Denken und Handeln der Menschen.³ Durch radikales Fragen und durch das Finden eigener Antworten im dialogischen Austausch mit anderen sollen gewohnheitsmäßige und eingeschliffene Sichtweisen, Erfahrungen, Gedanken und Handlungen zum „Tanzen“ (Marx) gebracht werden. Reflexion und Diskussion über Eigenständigkeit und wechselseitige Abhängigkeit von Denken, Erkennen und Handeln erweisen sich als wichtigste Bestimmungen, um im folgenden die Frage nach Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen eines Philosophierens mit Kindern und im weiteren mit Jugendlichen beantworten zu können.

² Zum Unterschied und zur Einheit von Philosophie und Philosophieren vgl. Kant, Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765 bis 1766. Hamburg 1912 (Akademie-Ausgabe), 8d.2, 306f. Ders., Kritik der reinen Vernunft. Hamburg 1956, B 865 und B 866.

³ „Im Philosophieren handelt es sich um das Unbedingte, Eigentliche, das gegenwärtig wird im wirklichen Leben. Jeder Mensch als Mensch philosophiert. Aber gedanklich im Zusammenhang ist dieser Sinn keineswegs in schnellem Zugriff zu erreichen. Das systematische philosophische Denken erfordert ein Studium.“ Karl Jaspers, Einführung in die Philosophie. München 1969, 5.141. Zum Verhältnis Philosophie und Alltag vgl. Henri Lefebvre, Kritik des Alltagslebens. Kronberg/Ts. 1977, 91 ff. und 105.

II.

Obwohl ein enger Zusammenhang besteht, wollen wir im Rahmen der hier zu behandelnden Thematik zwischen Philosophieren *mit* Kindern und Philosophie für Kinder differenzieren.⁴ Im Unterschied zu einer Philosophie für Kinder, die von Erwachsenen mit Blickrichtung auf die Kinder in Kinderbüchern, Schulbüchern, Kinderfilmen usw. entwickelt und aufbereitet wird und bei der die Betonung mehr auf das (selbst-) darstellende und unterrichtende Moment der Vermittlung liegt, steht der problemorientierte, dialogische und reflektierende Umgang mit Fragen, Problemen, Meinungen und Verhaltensweisen im Mittelpunkt des Philosophierens mit Kindern.

Diese Art zu philosophieren erfordert eine besondere Form der Vermittlung, die wir auf dieser Ebene einer vom Inhalt der Vermittlung abstrahierenden fachdidaktischen Diskussion führen wollen.⁵ Es genügt, darauf hinzuweisen, daß die Formen der Vermittlung und ihre immanenten, unter dialogisch-praktischen Gesichtspunkten näher zu bestimmenden Voraussetzungen, sich aus der jeweiligen Situation des Philosophierens ergeben müssen („naturwüchsige Didaktik“).⁶

⁴ Bernd Kohler / Helmut Schreier, Philosophie in der Grundschule. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1982/4, S.167. Die Autoren betonen, daß es sich bei den Arbeiten von Schriftstellern, die für Kinder schreiben, oft auch um eine Form der Selbstdarstellung handelt. Neben der von uns gemachten Differenzierung unterscheiden sie noch eine Philosophie von Kindern. Vgl. auch: Ekkehard Martens, Kinderphilosophie oder: Ist Motivation zum Philosophieren ein Scheinproblem?. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1980/2, 83.

⁵ Wolfram Wenzel / Rudolf Aichner / Rita Koppers-Kupzog, Philosophischer Wind im Kinderzimmer. In: Vjschr. für wissenschaftliche Pädagogik, 64 (1988), Heft I, S.106. Die Autoren kritisieren hier die auf dem Internationalen Kongreß für Kinderphilosophie im Mai 1987 zu beobachtende Überbewertung der Vermittlungsproblematik. „Bei dem Bestreben, Philosophie – aus welchen Gründen und mit welchem Verständnis auch immer – an die Kinder heranzutragen, wurde so viel Augenmerk auf diese Art der Vermittlung gelegt und so sehr die positiven Wirkungen solchen Tuns bedacht, daß das eigentliche Feld der Philosophie ganz aus dem Blick verloren wurde.“ Sie stimmen in dieser Kritik mit Adorno überein, für den Didaktik überhaupt zunächst schädlich zu sein scheint. „Das Problem der immanenten Unwahrheit der Pädagogik ist wohl, daß die Sache, die man betreibt, auf die Rezipierenden zugeschnitten wird, keine rein sachliche Arbeit um der Sache willen ist. Diese wird vielmehr pädagogisiert. Dadurch allein schon dürften die Kinder unbewußt sich betrogen fühlen.“ Th. W. Adorno, Tabus über den Lehrerberuf. In: Stichworte, Kritische Modelle 2, Frankfurt/Main 1965, 73.

⁶ Ekkehard Martens, Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik. Hannover u. a. 1979, 9. Vgl. ders., Einführung in die Didaktik der Philosophie. Darmstadt 1983, 1f. und 8.

Die Frage nach der Form der Vermittlung des Philosophierens impliziert die Frage nach den verschiedenen Vermittlungsorten. Den sich immer schneller verändernden sozioökonomischen Strukturen entspricht eine veränderte und manchmal unübersichtliche Stellung der Philosophie in der Gesellschaft, an der Universität und im Bewußtsein der Menschen. Auf der einen Seite hat die Philosophie ihre Rolle als grundlegende und übergeordnete Wissenschaft verloren. Auf der anderen Seite werden genuin philosophische Themen und Fragestellungen nicht mehr nur im philosophischen Seminar abgehandelt, sondern haben fast alle Bereiche der Universität erfaßt. Zudem bleibt die Vermittlung der Philosophie nicht mehr nur auf Schulen und Universitäten beschränkt. Die gesellschaftliche, kulturelle, politische und alltägliche Diskussion wird zunehmend von philosophischen Themen und Fragestellungen bestimmt, ohne sich gleich immer als Philosophie auszuweisen.⁷

Mit Bezug auf die immer größer werdende Öffentlichkeit der Philosophie spricht E. Martens von sechs Lernorten für Philosophie und Philosophieren. „Aus systematischen und bildungspolitischen Gründen ist daher (mindestens) an sechs Lernorte für Philosophie zu erinnern: 1. gymnasiale Oberstufe, 2. untere Schuljahre (bis hin zur ‚Kinderphilosophie‘), 3. Hochschule, 4. Erwachsenenbildung, 5. öffentliche Medien und 6. Alltag.“⁸

Für den Bereich Philosophieren mit Kindern, wie wir ihn hier abhandeln, kommen die unteren Schuljahre und der Alltag in Betracht. Besonders für die unteren Schuljahre sollte hinsichtlich der Vermittlung des Philosophierens kein wesentlicher Unterschied zwischen dem schulischen und dem außerschulischen Bereich bestehen. Für beide Lernorte ergibt sich vor dem Hintergrund der oben erwähnten „naturwüchsigen Didaktik“ eine ähnliche Ausgangssituation. Im außerschulischen Bereich tritt der jeweilige Ansprechpartner der Kinder in eine lehrerähnliche Situation ein. Andererseits sollten sich die Lehrer, wenn sie in den unteren Klassen auf philosophische Fragen und Themen eingehen, in ihrer angestammten Rolle zurücknehmen,

⁷ Vgl. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1979/2 mit dem Titel „Philosophie im Alltag“. Ausdruck des öffentlichen Interesses an Philosophie ist auch der Erfolg des Buches „Sophies Welt Roman über die Geschichte der Philosophie“ von Jostein Gaarder. Vgl. auch ‚Der Spiegel‘ Nr.7 (1995), 120. „Denken nach Feierabend. Grübeln über Sein und Zeit, über Platon, Kant und Heidegger. Das Philosophieren etabliert sich als Freizeitbeschäftigung.“

⁸ Ekkehard Martens, a.a.O., 1979, 5.

um die typische Schul- und Lernsituation zu entspannen und eine angst- und vorurteilsfreie Gesprächssituation zu ermöglichen.⁹ Mit Bezug auf Philosophieren mit Kindern müssen wir deswegen nicht zwischen schulisch und außerschulisch trennen, sondern können aufgrund der fast gleichen Ausgangssituation beide Bereiche im Begriff „Alltag“ zusammenfassen.

III.

Die Beantwortung der Frage, von welcher Alters- bzw. Entwicklungsstufe wir sinnvoll von einer Verbindung zwischen Philosophieren und Kindern sprechen können, soll im Mittelpunkt der von uns hier erörterten Thematik stehen. Im Unterschied zu Platon, Aristoteles und Hegel, die, wie wir oben angeführt haben, die Möglichkeit zu philosophieren altersmäßig sehr hoch ansetzen, verlegen andere Philosophen aus zum Teil sehr unterschiedlichen Gründen diesen Zeitpunkt in eine sehr frühe Phase der Entwicklung. Gerade der *Mangel* an Reflexion und Rationalität, nämlich ein unverfälschtes, ursprüngliches, direktes und natürliches Staunen, Verwundern und Fragen wird von diesen Philosophen als positiver und in vielen Fällen kultur- und gesellschaftskritischer Ansatz hervorgehoben. „Kindern ist dieser, wenn auch bei ihnen meist nur kurze Zustand natürlich, später wird er seltener, doch wenn er sich einfindet, desto lehrreicher und kostbarer.“¹⁰

Ähnlich argumentiert Karl Jaspers: „Ein wunderbares Zeichen dafür, daß der Mensch als solcher ursprünglich philosophiert, sind die Fragen der Kinder. Gar nicht selten hört man aus Kindermund, was dem Sinne nach unmittelbar in die Tiefe des Philosophierens geht... Kinder besitzen oft eine Genialität, die im Erwachsenwerden verlorengeht. Es ist, als ob wir mit den

⁹ Hierzu Martin Glatzel, *Didaktische und methodische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung*, Hannover 1983, 10. Martin Glatzel / Ekkehard Martens, *Philosophieren im Unterricht*. München u. a. 1982, 44, 95 und 211 f.

¹⁰ Ernst Bloch, *Tübinger Einleitung in die Philosophie*. Frankfurt/Main 1970, 16. Vgl. Th. W. Adorno, *Vorlesungen zur Einleitung in die Erkenntnistheorie*. Frankfurt/Main o. J. (Junius-Drucke), 141 f.: „... ich glaube, daß ... wir eigentlich als Kinder alle Philosophen sind und daß uns in der Tat durch unsere offizielle Bildung, die sich ja immer schon in den vergegenständlichten, branchemäßigen Formen abspielt, die Philosophie eigentlich ausgeprägelt wird, und man könnte in diesem Sinne sagen, daß eigentlich überhaupt der Versuch, sich ernsthaft mit Philosophie abzugeben, so etwas ist wie ein Versuch, gleichsam dem die Treue zu halten, was man eigentlich einmal sehr genau gesehen hat...“

Jahren in das Gefängnis von Konventionen und Meinungen, der Verdckungen und Unbefragtheiten eintreten, wobei wir die Unbefangenheit des Kindes verlieren. Das Kind ist noch offen im Zustand des sich hervorbringenden Lebens, es fühlt und sieht und fragt, was ihm dann bald entschwindet.“¹¹ Jaspers und Bloch reden hier über „Kinder“ ohne Ansehen des Alters oder des Entwicklungsstandes. Philosophieren mit Kindern in der von uns verstandenen Form ist aber nur möglich, wenn bei den Kindern die entwicklungspsychologisch bestimmten Voraussetzungen vorhanden sind und ihnen ihrer Entwicklung entsprechend die praktischen Möglichkeiten zum Philosophieren geboten werden. Die entwicklungspsychologischen Phasen verlaufen bei fast allen Kindern annähernd gleich und auch in der gleichen Reihenfolge; altersmäßig können sich aber Unterschiede und Verschiebungen ergeben.

Zur Erhellung dieser Problematik genügt uns hier eine kurze Darstellung des Drei-Stufen-Modells, das Ekkehard Martens für die Kinderphilosophie entwickelt hat und das Parallelen zu den letzten drei Stufen der fünfstufigen Entwicklung der Intelligenz bzw. vierstufigen Entwicklung des Denkens bei Jean Piaget aufweist.¹²

Piaget unterscheidet zunächst die Etappe der sensomotorischen Intelligenz, die er ungefähr bis zum 20. Lebensmonat datiert. Danach beginnt, mit der zweiten Phase, die Entwicklung des Denkens und zwar das symbolische und vorbegriffliche Denken. Nach dieser Phase, die ungefähr bis zum Ende des dritten Lebensjahres dauert, beginnt, mit dem fortschreitenden Erwerb der Sprache, die Phase des anschaulichen Denkens. In dieser Altersstufe von etwa vier bis sieben Jahren findet eine wachsende Verbegrifflichung statt, doch haben die Begriffe noch einen anschaulichen Charakter. Die Denkbewegungen sind eingleisig, phänomengebunden, stark egozentrisch und verlaufen in Formen innerer Bilder. Mit dieser Stufe des ursprünglichen Denkens und Fragens ist das von Jaspers oben beschriebene „ursprüngliche Philosophieren“ etwa gleichzusetzen. Die vierte Etappe ist die der konkreten Denkopoperationen. Sie setzt ein – und dies nicht zufällig – etwa mit dem

¹¹ Karl Jaspers, a.a.O., 11 und 12. Ulrich Charpa, „Hans-Guck-In-die-Luft und Thales“. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1984/6, 20 und Anm.1) meint, daß sich die Fragen von Kindern in einem bestimmten Alter weitgehend mit Fragestellungen der philosophischen Tradition decken.

¹² Zu Piaget vgl. Rolf Örter, *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth 1977, 440.

Beginn der Schulzeit und reicht ungefähr bis ins 11. Lebensjahr hinein. Die geistigen und denkerischen Funktionen sind nicht mehr abhängig von faktischen Gegebenheiten. Mit Hilfe logischer Operationen werden Zahl-, Zeit- und Raumbegriffe gebildet.

Frühestens mit dem 11. bis 12. Lebensjahr setzt die Phase der formalen Denkopoperationen ein, deren neue Qualität in der Reflexion über die Denkopoperation besteht. Die Richtigkeit von Schlüssen und Urteilen muß nicht mehr an der äußeren Realität überprüft werden.

Die erste Phase kindlichen Denkens und Handelns wird in dem „entwicklungspsychologischen“ Modell von E. Martens durch das zuvor beschriebene ursprüngliche Denken und durch ein naives und ungebrochenes Einheits- und Ganzheitsgefühl geprägt. Während der zweiten Phase wird allmählich die Fähigkeit entdeckt, „mit Sprache Handlungszusammenhänge bewußt zu stimulieren (zu schwindeln) und sich den Autoritätspersonen planvoll und mit Gründen zu widersetzen. Die Unterscheidung oder Trennung von Schein und Wirklichkeit, richtig und falsch sowie gut und böse bildet sich heraus und wird bewußt in das eigene Handeln einbezogen.“¹³ Diesem Prozeß entsprechen inhaltlich die Rückdrängung der kindlichen Ursprünglichkeit, die Phase der konkreten Denkopoperationen und die Vermittlung des faktischen Wissens während der ersten Schuljahre. Die Kinder übernehmen allmählich – wie bei der Wissensvermittlung – bestimmte Differenzierungen und integrieren sie in ihr Denk- und Handlungssystem.

„Danach stellt sich Kindern die Frage, *wie* man denn zwischen wahren und falschen Sätzen unterscheiden kann, *warum* man mehr dieser als jener Forderung folgen soll und wie man dies *begründen* kann. Damit beginnt der Prozeß selbständiger Neuorientierung im Denken und Handeln, als Versuch, sich und ‚Gott und die Welt‘ erneut in eine Beziehung zu setzen.“¹⁴ Das qualitativ Neue besteht im Hinausgehen über die einfache Frage hin zur Hinterfragung. Das Denken und Urteilen wird nicht mitvollzogen, sondern es kommt die Reflexion über diese Operation hinzu. Das Denken entwickelt sich quasi zu einem Denken zweiten Grades.

Vor diesem „entwicklungspsychologischen“ Hintergrund können wir die Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen, mit Kindern zu philosophieren, jetzt näher bestimmen.

¹³ Ekkehard Martens, a.a.O., 1980/2, 82.

¹⁴ ebd., 82 f.

Während der von Martens beschriebenen ersten Phase wirkt sich das natürliche und individuelle Eingehen auf die ursprünglichen und unreflektiert bleibenden „philosophischen“ Äußerungen und Fragen, ihr Ernstnehmen und ihre Anerkennung vorteilhaft auf die Entwicklung der Kinder aus. Dies sollte durch Personen aus der nächsten Umgebung der Kinder geschehen, wie Eltern, ältere Geschwister, Verwandte, Freunde, sowie im Kindergarten und in der Vorschule. Ähnlich wie in der ersten Phase kann es auf der Stufe der konkreten Denkopoperationen nur darum gehen, sporadisch einsetzende Formen des (Selbst-)Denkens nicht zu unterbinden, sondern durch intelligente Motivation anzuregen und zu fördern. Nicht durch die von Erfolgs- und Leistungsdruck begleitete reine Wissensvermittlung sollen die Kinder zum Denken angeregt werden, sondern durch das Anbieten intelligenter und anregender Spiele, durch das Lösen von Rätseln und logischen Problemen, durch das Entziffern von Geheimschriften oder durch das aktive Erleben der Natur. Einfache Gespräche über Alltagsprobleme und Naturerscheinungen, sporadisches Eingehen auf gesellschaftliche, religiöse, ethische und rechtliche Fragen und Probleme, die im Rahmen des kindlichen Erfahrungshorizontes geäußert werden, können schon auf dieser Ebene eine Selbständigkeit im Denken der Kinder fördern. Ein gemeinsames Diskutieren im Sinn eines wechselseitigen Eingehens auf Argumente und Darlegung der verschiedenen Standpunkte, losgelöst von konkreten Beispielen, ist hier im Normalfall noch nicht möglich. Von Philosophieren, wie wir es oben bestimmt haben, kann man deswegen auch noch nicht sprechen.

Erst im Verlauf der dritten Phase, in der sich langsam die Reflexion über das eigene Denken und Handeln entwickelt, Begründungen für das So-und-nicht-anders-sein gefordert werden und eine Selbständigkeit und relative Unabhängigkeit der formalen Denkopoperationen von der Überprüfbarkeit durch die äußere Realität einsetzt, erst auf dieser Stufe (altersmäßig etwa mit 11 bis 12 Jahren) besteht die prinzipielle Möglichkeit aber auch nur die Möglichkeit ansatz- und versuchsweise mit Kindern zu philosophieren. Wenn wir hier von Möglichkeit sprechen, so soll damit auch auf die unterschiedlich verlaufenden Entwicklungsprozesse und auf die unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen der Kinder hingewiesen werden. „Dieser Prozeß beginnt sehr langsam und auf unterschiedlichem Niveau. Sein Er-

folg hängt weitgehend von der jeweiligen Handlungs- und Dialoggemeinschaft ab, in die das Kind eingebettet ist.“¹⁵

Philosophieren mit Kindern, ob im schulischen oder außerschulischen Bereich (s.o.), kann auf dieser Alters- und Entwicklungsstufe zunehmend in der Form von Gruppengesprächen stattfinden. Größe, Zusammensetzung und Entwicklungsstand der jeweiligen Gruppe bestimmen die Funktion des „Leiters“ oder „Lehrers“.¹⁶ Je jünger und unerfahrener die Teilnehmer der Gruppe, desto wichtiger werden die Lenkungsmaßnahmen und der dezente inhaltliche Einfluß des Gesprächsleiters auf den Gang der Diskussion sein. Der Entwicklungsstand und die Zusammensetzung der Gruppe bestimmen auch den Ausgangspunkt des ansonsten offenen Gesprächs näher. Ausgangspunkt kann sowohl eine bestimmt formulierte Frage als auch ein geeigneter Text sein.¹⁷ Ebenso kommen eine für wichtig befundene Erfahrung, ein politisches oder gesellschaftliches Ereignis, ein Bild, eine selbstgemachte Collage, ein Film, ein Theaterstück usw. in Betracht. Die „Aufhänger“ münden aber jedesmal in eine Frage oder in ein bestimmt formuliertes Problem.

Fragen und Probleme berühren dabei die unterschiedlichsten Gebiete wie Ethik, Logik, Metaphysik, Erkenntnistheorie, Sprachphilosophie, Religion, Rechtsphilosophie usw. Sie können aber auch im Zusammenhang stehen mit Gesellschaft, Politik und Geschichte, mit Physik, Astronomie und Bio-

¹⁵ ebd., 83.

¹⁶ Eine Form des philosophischen Gesprächs ist bei uns mit der Maieutik (Hebammenkunst), der sokratischen Gesprächsführung, überliefert. Nicht durch Belehrung oder durch die Vermittlung fertiger Gedankensysteme, sondern durch Fragen und Hinterfragen sollen die Gesprächsteilnehmer angeregt werden, selbst zu denken und weiter zu denken. Verlauf und Ergebnis des Gesprächs bleiben prinzipiell offen. Diesen Ansatz hat Leonhard Nelson in seinem Vortrag „Die sokratische Methode“ (Gesammelte Schriften. Hamburg 1970, Bd.1) für sein Anliegen, Philosophieren zu lehren, fruchtbar gemacht. Weiterentwickelt wurde die sokratische Methode von Gustav Heckmann (Das sokratische Gespräch. Hannover 1980).

¹⁷ Zu den Bedingungen, die ein Text als Basis des Philosophierens erfüllen sollte vgl. Martin Glatzel, Philosophie für Kinder – oder: Harry Strottlemeiers Motivation zum Philosophieren“, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1980/2, 85. Zur Funktion der Textanalyse für das Philosophieren vgl. Wulff D. Rehfuss, Didaktik der Philosophie. Düsseldorf 1980, 170 f. Dagegen legt Gisela Loeck („Bemerkungen zur Didaktik der Barfußphilosophie“. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, 1983/5, 16 ff.) mehr Gewicht auf die Produktion eigener Aussagen als auf die Reproduktion fremder Gedanken mit Hilfe der Textanalyse.

logie, mit dem Umweltschutz, der Friedensdiskussion usw. Prinzipiell ist kein Gegenstand ausgeschlossen. Inwieweit welche Fragen und Probleme in welchem Rahmen sinnvoll diskutiert werden können, liegt in letzter Instanz in der Erfahrung und Kompetenz des Gesprächsleiters verankert.

Die Möglichkeit des Scheiterns ist allemal gegeben, da es sich hierbei um einen schwierigen Lern- und Erfahrungsprozeß ohne genau vorgegebene Regeln handelt, der von den Kindern ein besonderes Maß an Interesse und Initiative, eine für viele ungewohnte Konzentrationsfähigkeit und ein gewisses Durchhaltevermögen verlangt. Dagegen verläuft der durch die neuen Medien und Kommunikationsformen stark beeinflusste Entwicklungs- und Sozialisationsprozeß eher in inaktiven, reproduzierenden und konsumierenden Bahnen.¹⁸ Philosophieren mit Kindern fordert deswegen vom Gesprächsleiter besonderes Verständnis, Nachsicht und Einfühlungsvermögen, da diese Form der Diskussion und Auseinandersetzung für die Kinder absolutes Neuland darstellt und zu ihrer alltäglichen Denk-, Verhaltens- und Erfahrungsweise oft in einem krassen Widerspruch steht.

Abschließend bleibt festzustellen, daß es bei dem Problem „Philosophieren mit Kindern“ nicht darum geht, Kinder möglichst früh mit Philosophie bzw. Philosophieren zu konfrontieren, die Beschäftigung mit Kindern von einem möglichst frühen Zeitpunkt als „Philosophieren mit Kindern“ zu bezeichnen oder die Möglichkeit, mit Kindern zu philosophieren, völlig auszuschließen. Vielmehr sollte auf allen Stufen der Entwicklung adäquat und „kindergerecht“ auf die entsprechenden Bedürfnisse der Kinder eingegangen werden.

In der von uns oben beschriebenen letzten Phase – die Kinder werden hier allmählich zu Jugendlichen – der einsetzenden selbständigen Neuorientierung im Denken und Handeln kann dies Eingehen auf die Kinder als Ergänzung der zuweilen und eindimensionalen Wissensvermittlung in der Schule in der Form des Philosophierens geschehen und so frühzeitig zur Förderung der Verständnis-, Kommunikations- und (Selbst-)Kritikfähigkeit beitragen. Philosophieren mit Kindern bzw. Jugendlichen in der Form eigenständigen und ruhigen Nach-Denkens und Diskutierens kann in einer für die Kinder immer fremder und unübersichtlicher werdenden Lebenswelt die Entwicklung und Herausbildung einer selbständigen und selbstbe-

¹⁸ Hinsichtlich der auch durch die Schulsituation bedingte Motivationsproblematik vgl. E. de Bono, *Kinderlogik löst Probleme*. München o. J., 7 f.

Reinhard Meiners

wußten Persönlichkeit fördern, die sich „im eigenen Leben, im eigenen Lebenskreis, zur eigenen Arbeit, zum eigenen Wissen und zum Wissenschaftsbetrieb unserer Zeit“¹⁹ frei und autonom verhalten kann.

¹⁹ Rudolf Lassahn, Zum Philosophieunterricht an Gymnasien. Einige Anmerkungen und Thesen. In: Aufgaben und Wege des Philosophieunterrichts. Neue Folge, Heft 4, 1972, 3.